مجلّة الواحات للبحوث والدراسات
ردمد 7163 -1112 العدد 08 (2010) : 171-182
http://elwahat.univ-ghardaia.dz

مدى تقبل الطلبة للاستراتيجيات المتمركزة على نشاطهم بدل الاستراتيجيات المتمركزة على نشاط الأستاذ
دراسة ميدانية بالمركزين الجامعيين غرداية و الوادي

عقيل بن ساسي[1] و بوبكر دبابي [2]
1 – قسم علم النفس المركز الجامعي لغرداية
2 – قسم علم النفس المركز الجامعي الوادي
غرداية ص ب 455 غرداية 47000 ,الجزائر

1. موضوع الدراسة:

تعتبر المحاضرة الإستراتيجية الأكثر استعمالا في جامعاتنا الجزائرية من بين كل استراتيجيات التدريسية الأخرى، إذ تعتمد المحاضرة على قيام الأستاذ بإلقاء المعلومات وشرحها بشكل منظم متسلسل في حين يقتصر دور الطلاب على التلقي، بينما تبني الاستراتيجيات المتمركزة على الطلبة على جهد هم و نشاطهم و يقتصر دور الأستاذ على التوجيه و إدارة الحصة، بحيث يكون التفاعل الصفي في ذروته القصوى من خلال الأسئلة المطروحة في الاتجاهات الثلاثة (الأستاذ إلى الطلبة، الطلبة إلى الأستاذ، فيما بين الطلبة)

إن الذين درسوا تاريخ التربية دراسة علمية يعلمون أن أسلوب إلقاء الأسئلة على التلاميذ هو أسلوب قديم قدم التربية ذاتها، ولا يزال هذا الأسلوب يعد من أكثر الأساليب شيوعا حتى يومنا الحاضر.(هاني حتمل عبيدات ومحمّد الطروانة، **2005**، ص**124**)

و المتأمل في القران الكريم يجد بوضوح أن عددا كبيرا من التشريع كان يتنزل إجابة لأسئلة طرحت على رسول الله ﷺ، من ذلك قوله تعالى: (يسألونك عن الشهر الحرام...) (البقرة، الآية: 215)، (يسألونك عن الأهلة...)(البقرة، الآية: 188)، (يسألونك ماذا أحل لهم...)(المائدة، الآية: 5). كما أن الدارس للسنة النبوية يلاحظ أن الأسئلة التي كان يبتدئ بها رسول الله صلى الله عليه وسلم أصحابه تعد من أهم ركائز المنهج النبوي في التعليم. والناظر في تلك الأحاديث يدرك مدى أثر هذا المنهج في استثارة فكر الصحابة رضوان الله عليهم، وتنمية قدراتهم على البحث والمناقشة والاستنتاج.

ولقد اهتم سلفنا الصالح بالأسئلة، وعدوها من أهم وسائل الحصول على العلم حتى إن الحافظ أبا عمر يوسف بن عبد البر في كتابه: جامع بيان العلم وفضله أفرد بابا بعنوان باب حمد السؤال والإلحاح في طلب العلم، وافتتحه بحديث الرسول ﷺ الذي يحسنه بعض العلماء " إنما

شفاء العيّ السؤال" والعيُّ: الجهل، ثم ساق حديث عائشة ﷺ الذي أخرجه مسلم وأبو داود وغيرهم " نعم النساء نساء الأنصار لم يكن يمنعهن الحياء أن يسألن عن الدين، وأن يتفقهن فيه". (يوسف بن عبد البر، د.ت، ص**105**) **وقد ساق الإمام يوسف بن عبد البر نصوصا كثيرة من كلام السلف في أهمية السؤال منها: ما ورد عن معاوية بن أبي سفيان رضي الله عنهما: أنه دعا دَغفَلا النسابة، فسأله عن العربية، وسأله عن أنساب الناس، وسأله عن النجوم؛ فإذا رجل عالم، قال من أين حفظت هذا؟ قال: "حفظت هذا بقلب عقول، ولسان سؤول" وثبت عن الإمام الحافظ مُحَّد بن شهاب الزهري أنه قال: "العلم خزائن، ومفاتيحها السؤال".** (يوسف بن عبد البر، د.ت، ص **106**)

وقد لاحظ باتر دروكر Peter Drucker أن طرح السؤال أهم من الجواب لأنه إذا طرح السؤال بوضوح وفي مجال محدد فإن الـ ـالب يمكن أن يجيب عليه (Leo.P.K.Yam, 1986, p 42)،

ومن بين القضايا العامة التي طرحت في المؤتمر العالمي السابع للتفكير المنعقد في سنغافورة: 1–6 جوان 1997 ضرورة الاهتمام بتنمية التفكير وتحفيزه داخل الفصل الدراسي وذلك بوساطة:

1- إثارة الأسئلة الموجهة، وخاصة سؤال الـ ـلاب عن آرائهم وتشجيعهم على الاستنباط والاستنتاج.

2- تنويع الأسئلة.

3- تشجيع الـ ـلاب على أن يسألوا بأنفسهم، ورفع مستوى يقظتهم أو اهتمامهم بالمستويات المختلفة للأسئلة. (جمال أحمد بشير، **2006**)

وراجع جود Good وبروفي Brophy عام 1987 البحوث التي أجريت على طرح الأسئلة وانتهيا إلى أن التلاميذ تعلما تعلموا أكبر حين طرح المدرسون عليهم أسئلة أكثر وحين ضمنوا دروسهم أنواعا مختلفة من الأسئلة. وراجع ردفيلد Radfieled و روسو Rouseau مجموعة من البحوث والتي كشفت أن استخدام أسئلة تثير المستويات العليا من التفكير تنمي التفكير الرفيع عند التلاميذ، والأسئلة هامة لأنه كلما ازداد تواتر تفاعل التلاميذ مع المعلم ومع أترابهم، عن مادة دراسية أو موضوع ازداد التعلم. (جابر عبد الحميد جابر، **2000**، ص**63**) **كما أن استخدام الأسئلة يعد نشاطا مهما تؤكده استراتيجيات تعليم الرياضيات وتعلمها.** (مجدي عزيز إبراهيم ومُحَّد عبد الحليم حسب الله، **2002**، ص**78**)

والأسئلة وسيلة فعالة لتنمية الاتجاهات المرغوبة وتكوين الميول النافعة لدى التلاميذ. وتنظم اشتراكهم في النشاطات الصفية، هذا الاشتراك اللازم والضروري للتعلم الجيد. كما تقوم بدور كبير في عملية تقويم المعلم لدرسه. (إمام مختار حميدة وآخرون، **2000**، ص **208**)

ولقد أوضحت بعض الدراسات أن المعلم يقضي أربعة أخماس الوقت داخل الفصل

في توجيه الأسئلة أو الإجابة عنها مما يؤكد أهمية الأسئلة في المواقف التدريسية، وبخاصة أنه عن طريقها يمكن تقويم مدى نجاح التلاميذ في الوصول إلى الأهداف المعرفية للتعلم.(مجدي عزيز إبراهيم ومُحَمَّد عبد الحليم حسب الله، **2002**، ص**78**)

يتضح مما سبق أهمية الاستراتيجيات التدريسية المتمركزة حول الـ لبة و دور الأسئلة في هذه الاستراتيجيات و هو ما نتفقده في حصص المحاضرات و الأعمال الموجهة في جامعتنا بحيث تمر الحصص ذوات العدد و لا يجد الأستاذ من ي رح سؤالا بسبب الاعتماد على الاستراتيجيات التي يكون فيها الـ الب ملتقيا سلبيا. لكن قبل التحول إلى الاستراتيجيات الفعالة و هو الشيء الذي تت لبه مقتضيات العصر و ضرورة الت وير في المناهج و استراتيجيات التدريس حري بنا أن نشخص الوضعية الحالية لـ لبتنا من أجل وصف العلاج و بالتالي نضمن سلاسة التحول و سهولته، وذلك من خلال الإجابة على التساؤل العام الآتي:

2. التساؤل العام: ما مدى تقبل الـ لبة للاستراتيجيات المتمركزة على نشاطهم بدل الاستراتيجيات المتمركزة على نشاط الأستاذ؟

ولتبسيط الإجابة على هذا الإشكال نـ رح التساؤلات الآتية:

2–1.التساؤلات الفرعية:

1- ما اتجاهات طلبة العلوم الإنسانية نحو طرح التساؤلات الصفية؟

2- ما طبيعة استجابة طلبة العلوم الإنسانية على كل بند من بنود إستبانة الاتجاه نحو طرح التساؤلات الصفية ؟

3- هل تختلف اتجاهات طلبة العلوم الإنسانية اختلافا دالا إحصائيا باختلاف: المن قة التعليمية (المركز الجامعي:غرداية/الوادي)، الجنس، المستوى الجامعي، النمط التعليمي (كلاسيكي/ل.م.د)، التخصص؟

و كإجابة مؤقتة على التساؤلات السابقة وفي ظل انعدام الدراسات السابقة(في حدود علم الباحثين) تصاغ فرضيات الدراسة على النحو الآتي:

3. فرضيات الدراسة:

3–1. الفرضية العامة: نتوقع عدم تقبل الـ لبة للاستراتيجيات المتمركزة على نشاطهم بدل الاستراتيجيات المتمركزة على نشاط الأستاذ.

3–2. الفرضيات الفرعية:

1- نتوقع اتجاهات سلبية لـ لبة العلوم الإنسانية نحو طرح التساؤلات الصفية.

2- نتوقع استجابات ذات اتجاه سالب على كل بند من بنود إستبانة الاتجاه نحو طرح التساؤلات الصفية.

3- لا تختلف اتجاهات طلبة العلوم الإنسانية اختلافا دالا إحصائيا باختلاف: المن قة التعليمية (المركز الجامعي:غرداية/الوادي)، الجنس، المستوى الجامعي، النمط التعليمي (كلاسيكي/ل.م.د)، التخصص.

4. أهمية الدراسة: تبرز أهمية الدراسة الحالية في أنها:

1- تعتبر الدراسة الأولى على في الجامعات الجزائرية(في حدود علم الباحثين) التي تعنى بمتغير الاتجاه نحو طرح الأسئلة الصفية في ظل الإصلاح الذي تشهده المنظومة الجامعية الجزائرية.

2- توفر للأستاذ الجامعي الجزائري إطارا علميا مقنعا في قضية التحول أو عدم التحول إلى استراتيجيات تدريسية تعتمد على نشاط ال لبة.

5. الهدف من الدراسة: تهدف الدراسة الحالية إلى:

1- الكشف عن مدى تقبل ال لبة تقبل ال لبة للاستراتيجيات المتمركزة على نشاطهم بدل الاستراتيجيات المتمركزة على نشاط الأستاذ و ذلك بقياس اتجاههم نحو طرح الأسئلة الصفية.

2- بناء أداة تقيس الاتجاه نحو طرح الأسئلة الصفية لدى طلبة الجامعة.

3- الكشف عن مدى تأثر الاتجاه نحو طرح الأسئلة الصفية بمتغيرات: المن قة التعليمية، الجنس، التخصص، النمط التعليمي(كلاسيكي/ل.م.د).

6. حدود الدراسة: تكونت عينة الدراسة من 160 طالبا من المركزيين الجامعيين غرداية والوادي موزعة حسب متغيرات الدراسة على النحو الآتي:

الجدول رقم 01: توزيع العينة حسب المن قة التعليمية(المركز الجامعي)، الجنس، المستوى الجامعي، النمط التعليمي و التخصص

المركز الجامعي	الجنس		المستوى الجامعي		النمط التعليمي		التخصص	
	ذكور	إناث	الثانية	الثالثة	كلاسيكي	ل.م.د	أ.عربي	ع.النفس
غرداية: 90	12	78	47	43	43	47	50	40
الوادي: 70	19	51	70	00	70	00	27	43

وقد تم اختيار العينة بال ريقة العشوائية ال بقية و بالتمثيل النسبي من المجتمع الأصلي حسب متغيرات (الجنس، المستوى الجامعي، النمط التعليمي، التخصص) مع العلم أنه تم توزيع 200 إستبانة إلا أن 40 طالبا لم يردوا إجاباتهم. كما أجريت الدراسة في الموسم الجامعي 2010/2009 في الفترة الممتدة مابين 01 نوفمبر إلى 01 ديسمبر 2009 بالمركزيين الجامعيين غرداية والوادي في معهدي العلوم الإنسانية حيث اختيرا قسمي الأدب و علم النفس عشوائيا من بين بقية التخصصات. و استعملنا لجمع بيانات الدراسة إستبانة الاتجاه

نحو طرح الأسئلة الصفية من إعداد الباحث عقيل بن ساسي وقد مر بناء هذه الأداة بالخ وات الآتية:

❖ الإطلاع على الأدب النظري من أجل الاستفادة من جهود الباحثين السابقين، إلا أنه لم نجد أداة تقيس هذا المتغير بالضبط رغم كثرة الأدوات التي تقيس الاتجاهات لمختلف السمات النفسية.

❖ تحديد التعريف الإجرائي للمتغير قيد الدراسة على النحو الآتي:

الاتجاه نحو طرح الأسئلة الصفية هو شعور وجداني يظهر في الرغبة في طرح الأسئلة (أو عدم ذلك) أو ال رح الفعلي للأسئلة (أو عدم ذلك) على الأستاذ من طرف ال الب في المحاضرات أو الأعمال الت بيقية أو على زملائه ال لبة، ينشأ من خلال المدركات التي تكونت لدى ال الب على أهمية طرح الأسئلة الصفية، ودور كل من الأسرة و الأستاذ في تشجيع ال لبة على ذلك.

❖ بناء على الخ وة السابقة تم تحديد أبعاد هذه السمة، ثم تحليل كل بعد إلى مؤشراته، كما تم تغ ية هذه المؤشرات ببنود على النحو الآتي:

- أهمية طرح الأسئلة: البنود 1–5–15.
- الأستاذ: البنود 4–13.
- الأسرة: البنود 3–8.
- المكون الوجداني: البنود 11–12–16.
- المكون السلوكي: البنود 2–6–7–9–10–14.

❖ عرض الأداة على 7 محكمين (أساتذة جامعيين لهم دراسات في الاتجاهات) حيث تم الموافقة على جميع بنود بأنها تقيس سمة الاتجاه نحو طرح الأسئلة الصفية.

❖ ت بيق الأداة على عينة است لاعية تقدر ب: 57 طالبا جامعيا من أجل:

– حساب الصدق ب ريقة التناسق الداخلي: حيث أن كل البنود كان لها ارتباط ذو دلالة إحصائية عند 0.05 أو 0.01.

– حساب الصدق التمييزي لبنود الأداة حيث أن جميع البنود كان مميزة بين المجموعتين ال رفيتين في العينة الاست لاعية.

– حساب ثبات الأداة باستعمال معامل ألفا كرونباخ والذي بلغت قيمته 0.901 وهي قيمة عالية تدل على ثبات الإستبانة.

❖ تحديد المتوسط الحسابي 48 (16 × 3) كمعيار لتحديد طبيعة الاتجاه، فإذا كان درجة المفحوص أكبر من أو تساوي 49 دل على أن له اتجاه ايجابي نحو طرح الأسئلة

الصفية، أما إذا كانت درجته أقل من 48 دل على أن له اتجاه سلبي نحو طرح الأسئلة الصفية.

7. التعريف الإجرائي لمتغيرات الدراسة: الاتجاه نحو طرح الأسئلة الصفية: "هو شعور وجداني يقاس بالاستبانة المعدة لهذا الغرض"

8. الاستراتيجيات التدريسية:

8–1. المتركزة حول الأستاذ: من أشهر الاستراتيجيات المتمركزة على الأستاذ إستراتيجية المحاضرة و هي" إستراتيجية تعتمد على تزويد الد لاب بأكبر عدد من المعلومات عن طريق التلقين، فهي عندئذ تعتبر الأستاذ سيد الموقف و هو الشخص الذي يمتلك المعرفة في حين يلعب الد الب دور المتلقي و لا يسمح له بالتدخل إلا في حالات نادرة".

8–2. المتركزة حول الد الب: هناك العديد من الاستراتيجيات التي تعتمد على نشاط الد لبة و فاعليتهم في الوصول إلى المعلومة بأنفسهم ولعل العامل المشترك في هذه الاستراتيجيات تشجيع الد لبة على طرح أكبر عدد من التساؤلات و خاصة في المستويات المعرفية العليا، و نذكر من هذه الاستراتيجيات:

– إستراتيجية المناقشة: والتي تهدف إلى تنمية: الاستقلالية في التعلم، العلاقات الايجابية، القدرة على فهم المادة الدراسية و التفكير السليم، ثقة الد لاب بأنفسهم و خلق الدافعية للتعلم.

– إستراتيجية التعلم التعاوني: عرفها جونسون و هولبيك Johnsen & Holubec بأنها: "إستراتيجية تدريس يتم فيها استخدام مجموعات صغيرة حيث يعمل الد لبة بعضهم مع بعض لتحقيق الأهداف المشتركة وتحقيق أقصى تعلم بالنسبة للفرد والآخرين في المجموعة". (Johnson, Johnsen, & Holubec, 1994)

– إستراتيجية التعلم البنائي: "هي إستراتيجية تدريس تساعد الد لاب على بناء معرفتهم عن موضوع الدرس الجديد من خلال وضعهم في موقف ينضوي مشكلة/ سؤال جديد يثير اهتمامهم يد لب منهم الإجابة عليه فيتضح ما لديهم من أفكار أولية ثم يوجهون إلى إجراء نشاط استكشافي يساعدهم على اختبار صحة أفكارهم الأولية وعلى تعلم المعرفة المتضمنة في الموضوع الجديد وعقب ممارستهم لهذا النشاط في مجموعات تعاونية تعرض كل مجموعة ما توصلت إليه من نتائج و تفسيرات يتم مناقشتها من جميع الزملاء ثم يتم تلخيصها في صورة معلومات أساسية و يعقب هذا النشاط بنشاط جديد ذي علاقة بالمعلومات السابقة من أجل إثراء تلك المعلومات و استخدامها في مواقف جديدة" حسن حسين زيتون، 2003، ص 383)

(للتوسع أكثر طالع: صلاح الدين شروخ، 2008، ص ص 88–121؛ حسن حسين زيتون، 2003؛ رضا مسعد السعيد، 2008)

9. المعالجة الإحصائية: تم معالجة البيانات باستعمال برنامج Excel 2007 و برنامج SPSS 13.0.

10.عرض و تحليل نتائج فرضيات الدراسة:

10–1. عرض و تحليل نتائج الفرضية الفرعية1: نصت الفرضية الفرعية الأولى على أنه: "نتوقع اتجاهات سلبية لـ لبة العلوم الإنسانية نحو طرح التساؤلات الصفية".

الجدول رقم 03: يبين عدد ذوي الاتجاه السلبي و نسبتهم المئوية

عدد أفراد العينة	عدد ذوي الاتجاه		نسبتهم المئوية
160	السالب	29	% 18.125
	الموجب	130	% 81.25

يلاحظ من الجدول السابق أن عدد ذوي الاتجاه السالب نحو طرح الأسئلة الصفية 29 طالبا من عينة قدرها من 160 طالبا أي بنسبة مئوية قدرها 18.125 % وهي نسبة ضعيفة في حين بلغ عدد ذوي الاتجاه الموجب 130 أي بنسبة مئوية 81.25 % و هي نسبة كبيرة جدا، وعليه نرفض الفرض الصفري ونستبدله بالفرض البديل الذي ينص على" اتجاهات طلبة العلوم الإنسانية نحو طرح الأسلة الصفية هي اتجاهات إيجابية" وهي إجابة للفرض العام الذي ينص على "نتوقع عدم تقبل الـ لبة للاستراتيجيات المتمركزة على نشاطهم بدل الاستراتيجيات المتمركزة على نشاط الأستاذ" الذي بدوره يرفض و يستبدل بالفرض البديل الذي ينص على "تقبل طلبة العلوم الإنسانية للاستراتيجيات المتمركزة على نشاطهم بدل الاستراتيجيات المتمركزة على نشاط الأستاذ" و تفسر هذه النتيجة بأن الـ لبة لديهم إقبال على التعلم و بالتالي ينتج رغبة ملحة في طرح الأسئلة من أجل الوصول إلى تعلم أفضل.

10–2. عرض وتحليل نتائج الفرضية الفرعية2: نصت الفرضية الفرعية الثانية على أنه "نتوقع استجابات ذات اتجاه سالب على كل بند من بنود إستبانة الاتجاه نحو طرح التساؤلات الصفية".

الجدول رقم 04: يبين عدد ذوي الاتجاهات الموجبة ونسبتهم المئوية وعدد ذوي الاتجاهات السالبة و نسبتهم المئوية على كل بند من بنود الإستبانة

البنود	عدد ذوي الاتجاه الموجب	نسبتهم المئوية	عدد ذوي الاتجاه السالب	نسبتهم المئوية
1	149	% 93.1	2	% 1.25
2	48	% 30	94	% 58.5
3	78	% 48.8	43	% 26.9

4	111	% 69.4	15	% 9.38
5	134	% 83.8	9	% 5.63
6	85	% 53.1	47	% 29.4
7	90	% 56.3	30	% 18.8
8	97	% 60.6	40	% 25
9	116	% 72.5	17	% 10.6
10	44	% 27.5	76	% 47.5
11	127	% 79.4	8	% 5
12	66	% 41.3	68	% 42.5
13	106	% 66.3	25	% 15.6
14	107	% 66.9	22	% 13.8
15	84	% 52.5	44	% 27.5
16	46	% 28.8	87	% 54.4

يلاحظ من الجدول السابق أن البنود 2– 3– 6– 7– 10– 12– 15– 16 نسب ذوي الاتجاه السالب مرتفعة أكثر من 25 % مع أن نسب ذوي الاتجاه الموجب فيها أقل من% 57 ، وهي نسب تدعو إلى الاهتمام بإيجاد الاستراتيجيات المناسبة لتعديل الاتجاه فيها، ولقد تركز أغلب هذه البنود (2–6–7–10) في "البعد السلوكي"، حيث أن البند 2 والذي ينص على "نادرا ما أطرح أسئلة على الأساتذة" بلغت نسبة ذوي الاتجاه السالب فيه إلى 58.5% وهي نسبة تدل على أن أغلب الـ لبة لا يسألون رغم أن معظمهم لديهم اتجاه إيجابي نحو طرح الأسئلة الصفية، كما أن البند 10 والذي ينص على "أناقش الأستاذ في كل تفاصيل المحاضرة" وصلت نسبة ذوي الاتجاه السالب فيه إلى 47.5% في حين بلغت نسبة ذوي الاتجاه الموجب فيه 27.5% وهي نسبة ضعيفة تؤيد الاستنتاج السابق في البند 2، ويؤيد هذه النتيجة النسب المحصل عليها في البندين 12 – 16 الذين ينتميان إلى "البعد الوجداني" حيث بلغت نسبة ذوي الاتجاه السالب فيهما على التوالي إلى 42.5 % – 54.4 % . إلا أننا نستشف من الجدول السابق أن البندين الذين ينتميان إلى بعد "الأستاذ" وهما 4 و13 كانت نسب الإيجابية فيهما على التوالي: 69.4 % – 66.3 % وهذا يدل على أن الأستاذ مكون إيجابي في الاتجاه نحو طرح الأسئلة الصفية، في حين أن بعد "الأسرة" يحوي بندا نسبة الإيجابية فيه أقل من 50 % (48.8 %) وهو بند 3 الذي ينص على "تشجعني أسرتي على طرح الأسئلة منذ الصغر" مما يؤكد على أهمية هذا العامل في تكوين الاتجاهات نحو طرح الأسئلة الصفية. مما سبق نخلص إلى استجابات الـ لبة على

البنود متنوعة بين الإيجابية والسلبية وتظهر السلبية أكثر في بعد السلوكي والبعد الوجداني وبعد الأسرة. و تفسر هذه النتائج بأن الـ لبة رغم رغبتهم الملحة في طرح الأسئلة الصفية إلا أن ذلك لا يترجم في أغلب الأحيان إلى فعل، و يعود ذلك إلى عدم امتلاك الشجاعة الكافية على ذلك و ربما تلعب الأسرة الدور الكبير و الممارسات التعليمية قبل الجامعة دورا بارزا في الوصول إلى هذا الوضع. كما يعتبر الاعتقاد السائد لدى الكثير من الـ لبة أن طرح الأسئلة عليهم من طرف زملائهم يشكل تحديا لهم و بالتالي الحصول على علامات متدنية في التقييم خاصة في حصص الأعمال الموجهة.

10–3. عروض وتحليل نتائج الفرضية الفرعية3: نصت الفرضية الفرعية الثالثة على لا تختلف هذه الاتجاهات اختلافا دالا إحصائيا باختلاف (المركز الجامعي، الجنس، المستوى الجامعي، النمط التعليمي (كلاسيكي/ ل.م.د)، التخصص)

الجدول رقم 04: يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة ت و مستوى دلالة الفروق في الاتجاهات حسب متغيرات المركز الجامعي، الجنس، المستوى الجامعي، النمط التعليمي، التخصص.

المتغيرات / البيانات		ن	م	ع	قيمة ت	د.ح	مستوى الدلالة	اتجاه الفروق لصالح
المركز الجامعي	غرداية	90	55,6000	7,90363	0.045	158	غير دال	/
	الوادي	70	55,5429	7,96311				
الجنس	إناث	129	54,7907	8,02601	2.606	158	0.01	الذكور
	ذكور	31	58,8387	6,53247				
المستوى الجامعي	الثانية	118	56,2966	7,75733	1.953	158	غير دال	/
	الثالثة	42	53,5476	8,05530				
النمط التعليمي	كلاسيكي	113	54,8230	7,99021	1.885	158	غير دال	/

	ل.م.د	47	57,3830	7,47039				
التخصص	أدب عربي	78	56,0897	8,15465	0.802	158	غير دال	/
	علم النفس	82	55,0854	7,67745				

يتضح من الجدول السابق أن اتجاهات الـ ـلاب لا تختلف اختلافا دالا إحصائيا باختلاف متغيرات المركز الجامعي، المستوى الجامعي، النمط التعليمي، التخصص لأن قيمة "ت" لم تكن دالة فيها، بينما في متغير الجنس يلاحظ أن المتوسط الحسابي للذكور في درجة الاتجاه نحو طرح الأسئلة الصفية (58,8387) أكبر من المتوسط الحسابي للإناث الذي يقدر ب (54,7907) و أن قيمة "ت" قدرت ب (2.606) وهي قيمة دالة إحصائيا عند 0.01، وعليه نثبت الفرض الصفري في متغيرات المركز الجامعي، المستوى الجامعي، النمط التعليمي، التخصص. ونرفضه في متغير الجنس ونستبدله بالفرض البديل الذي ينص على أنه: "تختلف الاتجاهات نحو طرح الأسئلة الصفية اختلافا دالا إحصائيا باختلاف الجنس".

11. التوصيات: من خلال النتائج المحصل عليها من هذه الدراسة نقترح مجموعة توصيات من أجل تشجيع الإقبال على التحول إلى تـ ـبيق إستراتيجيات متمركزة على الـ ـلبة، والأساتذة والمشرفين على التكوين في التعليم العالي مـ ـمئنين على إمكانية هذا التحول مادام أغلب الـ ـلبة لديهم اتجاه إيجابي نحو طرح الأسئلة الصفية لأن طرح الأسئلة يعتبر العامل المشترك والذي تعتمد عليه هذه الاستراتيجيات.

ونلخص هذه التوصيات في النقاط الآتية:

- **تشجيع الـ ـلبة على طرح الأسئلة على الأساتذة وعلى بعضهم البعض في المحاضرات وبخاصة في الأعمال الموجهة ونقلهم إلى منـ ـقة الفعل (البعد السلوكي) مادام لديهم اتجاهات إيجابية نحو ذلك ويتم هذا التشجيع من خلال اعتبار طرح الأسئلة مؤشر من مؤشرات تقييم الـ ـالب، كما يتم ذلك بواسـ ـة استعمال استراتيجيات تدريسية مثل إستراتيجية التعلم الاستقصائي وفق نموذج سكمان Suchman وما طرحه كل من دل كامبو Del Campo وكلمنتز Clements** (طالع: عقيل بن ساسي، **2007**، ص **56–57** ؛ يوسف قـ ـامي ونايفة قـ ـامي، **1998**، ص **201–225**؛ حسن حسين زيتون، **2004**، ص **237–240**).
- **ضرورة اكتساب مهارة التعامل مع أسئلة الـ ـلبة من طرف الأساتذة.**

(طالع: حسن حسين زيتون، **2004**، ص **183–184**).

- **إعداد برامج إرشادية تعد الأسرة للقيام بدورها اتجاه ذلك.**

❖ **إعداد برامج تكوين أثناء الخدمة تدرب المعلمين والأساتذة في مراحل التعليم قبل الجامعي على مهارات طرح الأسئلة الصفية وتشجيع التلاميذ على ذلك.**

12. المراجع:

1. إمام مختار حميدة و آخرون (2000) مهارات التدريس، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

2. جابر عبد الحميد جابر (2000) مدرس القرن الحادي والعشرين الفعال المهارات والتنمية المهنية، ط1، القاهرة: دار الفكر العربي.

3. جمال أحمد بشير (2006) المؤتمر العالمي السابع للتفكير، مجلة إسلامية المعرفة، أطلع عليه مباشرة في: 2006/04/2 من: eiiit.org/articles.asp?adad=272 - 49k

4. حسن حسين زيتون (2003) إستراتيجيات التدريس رؤية معاصرة لـ رق التعليم والتعلم، ط1، القاهرة: عالم الكتب.

5. حسن حسين زيتون (2004) مهارات التدريس رؤية في تنفيذ التدريس، ط2 القاهرة: عالم الكتب.

6. صلاح الدين شروخ (2008) علم النفس التربوي للكبار (علم النفس الأندرغوجي)، عنابة: دار العلوم للنشر و التوزيع ص ص 85–121.

7. عقيل بن ساسي (2007) فاعلية بعض المهارات التدريسية في رفع مستوى التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لدى تلاميذ الثالثة متوسط، رسالة ماجستير غير منشورة لدى مكتبة كلية الآداب و العلوم الإنسانية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة.

8. مجدي عزيز **إبراهيم و محمد عبد الحليم حسب الله (2002) التفاعل الصفي (مفهومه – تحليله – مهاراته)، ط1، القاهرة: عالم الكتب.**

9. هاني حتمل عبيدات ومحمد الـ راونة (2003) تحليل مهارات التربية العملية (2) في جامعة الحسين بن طلال في صياغة وتوجيه الأسئلة الشفوية وكيفية التصرف بإجابات الـ لاب، مجلة إتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، كلية التربية جامعة دمشق سوريا، المجلد (1)، العدد (4)، ص ص (123–156).

10. يوسف بن عبد البر القرطبي(د.ت) جامع بيان العلم وفضله وما ينبغي في روايته وحمله، الجزء الأول، دار الفكر للـ باعة والنشر.

11. يوسف قـ امي و نايفة قـ امي (1998) نماذج التدريس الصفي، ط2، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

12. Johnson, D., Johnson, R., & Holubec, E.(1994). The new circles of learning: Cooperation in the classroom and school. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

13. Leo P. K. Yam (1986) The Communication Process in Teaching and Learning in Higher Education, CUHK Education Journal, 14 (1), 37-48